

## Arbeit am Feindbild: Der Streit über den Geschichtsunterricht an Indiens Schulen

Gottlob, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:  
GIGA German Institute of Global and Area Studies

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gottlob, M. (2003). Arbeit am Feindbild: Der Streit über den Geschichtsunterricht an Indiens Schulen. *Indien - Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*, 171-195. <https://doi.org/10.11588/ijb.2003.0.1315>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**gesis**  
Leibniz-Institut  
für Sozialwissenschaften

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

# Arbeit am Feindbild: Der Streit über den Geschichtsunterricht an Indiens Schulen

Michael Gottlob

Wenige innenpolitische Projekte der Regierung der National Democratic Alliance (NDA) sind mit so viel Nachdruck verfolgt worden wie das des neuen Nationalen Rahmenplans für den Schulunterricht. Der National Curriculum Framework for School Education wird etwa alle zehn Jahre vom National Council of Educational Research and Training (NCERT) ausgearbeitet, und es geht dabei nach den Worten des derzeitigen NCERT-Leiters J.S. Rajput um die Präsentation von „broad guidelines about how to address the major concerns and issues before the nation”.<sup>1</sup>

Die Parameter der National Policy on Education, so wie sie 1986 formuliert und 1992 zuletzt revidiert wurden, bleiben mit dem neuen im Jahr 2000 vorgelegten Rahmenplan nach Rajputs Worten im Wesentlichen unverändert, man habe nur auf einige aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogische Herausforderungen reagiert. Doch schon in den ganz allgemein gehaltenen Vorbemerkungen wird deutlich, dass an tief greifendere Neuerungen gedacht ist. So wird nicht nur der Aufbau einer „cohesive society based on pillars of relevance, equity and excellence“ gefordert. Es geht auch um die stärkere Einbeziehung von „indigenous knowledge“ in den Lehrstoff und um die Anerkennung von „India’s contribution to the world civilizations“. Als ein weiterer Schwerpunkt wird genannt „inculcating and nurturing a sense of pride in being an Indian, patriotism and nationalism tempered with the spirit of *Vasudhaiva Kutumbakam*.“<sup>2</sup> In solchen Formulierungen klingen nach Ansicht mancher Kritiker bereits Kernpunkte der Hindutva-Ideologie an.

---

<sup>1</sup> Rajput 2000.

<sup>2</sup> Ebenda. *Vasudhaiva Kutumbakam* (Sanskrit) bedeutet „Die ganze Welt ist eine Familie“.

Im Zentrum der Überlegungen steht die Einführung einer bisher angeblich vernachlässigten Werteerziehung in den Unterricht. „Value education“, so heißt es im Rahmenplan des NCERT, ist darauf angelegt, „to restore and sustain eternal values, oriented towards the unity and integration of the people“.<sup>3</sup> Sie soll vor allem durch das Studium der Religionen und der vergleichenden Religionsphilosophie erfolgen. Dabei wird freilich der komparative Aspekt dadurch abgeschwächt, dass zugleich die Wiederherstellung des unter der Fremdherrschaft verdrängten traditionellen indischen Erziehungssystems in Aussicht gestellt wird.

Betroffen von den neuen Schwerpunktsetzungen ist eine ganze Reihe von Fächern, selbst die Naturwissenschaften und die Mathematik (mit einem wiedererweckten Interesse an *Vedic mathematics*). Besonders aber zielen die Veränderungen auf die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer und hier in erster Linie auf den Geschichtsunterricht. Die Korrektur des indischen Geschichtsbildes stellt ein Kernstück in der Langzeitstrategie der BJP (bzw. ihrer Vorläufer- und Partnerorganisationen, der Sangh Parivar) zur Eroberung und Behauptung der Hegemonie in der indischen Gesellschaft dar. Sie wird nicht nur durch Einflussnahme auf die Schullehrpläne verfolgt, sondern auf allen Ebenen des öffentlichen Umgangs mit der Vergangenheit, und sie zielt letztlich, so die Kritiker, auf die Veränderung des bisherigen indischen Staatsverständnisses: von einem säkularistischen zum hindunationalistischen.<sup>4</sup>

Schon die Janata-Regierung Ende der 1970er-Jahre hatte einen Versuch in dieser Richtung unternommen, der hohe Wellen schlug und nur wegen der kurzen Lebensdauer des damaligen Parteienbündnisses keine tiefere Wirkung entfalten konnte. Seinerzeit war es zu einer hitzigen Kontroverse gekommen, in der das kulturelle und politische Selbstverständnis Indiens zur Debatte stand. Schulbuchfragen, so wurde schon damals angemerkt, seien keine Nebensächlichkeiten, die nur Lehrer und Spezialisten für Didaktik angingen. In den Geschichtsbüchern gehe es um nicht weniger als die Identität der Nation und die Grundwerte der Gesellschaft: „They help define who and what is Indian.“<sup>5</sup>

An dieser Einsicht hat sich nichts geändert. Sicher wirken auch andere Faktoren und Institutionen auf die Formen und Prozesse der kollektiven Erinnerung und Selbstverständigung ein. Aber der Geschichtsunterricht ist der Ort, an dem der regulierende Einfluss des Staates auf die Vermittlung von Geschichtsbildern am größten ist und wo diese gerade deshalb auch am ehesten zum Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit werden. Dies verleiht den Lehrbüchern eine über den schulischen Kontext hinausreichende Relevanz. Und umso mehr trifft dies auf jene Bücher zu, die seit den 1970er-Jahren im Auftrag des NCERT von anerkannten Fachexperten verfasst werden und als Modell für die Lehrwerke im ganzen Land fungieren sollen.

<sup>3</sup> Zitiert nach Khan 2001.

<sup>4</sup> Politisch motivierte Kontroversen gab es z.B. auch um die Forschungsprojekte des Indian Council of Historical Research etc. Vgl. Gottlob 2001, S.467f.

<sup>5</sup> Rudolph 1983:16.

## 1 War Guru Tegh Bahadur ein Plünderer?

Entsprechend hellhörig waren Historiker, Pädagogen und interessierte Öffentlichkeit, als unter der neuen Regierung mit einer Revision der derzeitigen NCERT-Texte begonnen wurde. Die Überarbeitung des Lehrmaterials ist zwar eine durchaus übliche und selbstverständliche Praxis. Doch vollzog sie sich bisher immer unter Hinzuziehung von Experten und Konsultation der betroffenen Autoren. Diesmal fand eine solche Konsultation nicht statt. Das mag zunächst darin begründet gewesen sein, dass gar nicht an eine aktualisierende Bearbeitung der Bücher, sondern an ihre komplette Ersetzung durch neue gedacht war. Doch selbst, als bestimmte Stellen in den derzeit verwendeten Texten schon vorab gestrichen werden sollten, erfuhren die Autoren davon erst aus den Medien.<sup>6</sup>

Es ging um insgesamt etwa 16 Seiten in den Geschichtsbüchern der Klassen VI, VIII und XI, an denen besonders ausgesetzt wurde, sie verletzten die religiösen Gefühle von Minderheiten. In einem Rundschreiben des Central Board of Secondary Education (CBSE) vom 23. Oktober 2001 wurden alle Schulen unter seiner Aufsicht angewiesen, die vom NCERT indizierten Sätze oder Abschnitte zu streichen – „with immediate effect“ – und sicherzustellen, „that they not be taught or even discussed in the respective classes“. Auch in den Prüfungen sollten keine Fragen nach dem Verständnis der jeweiligen Inhalte mehr gestellt werden.<sup>7</sup>

Auslöser für den ungewöhnlichen Schritt von NCERT und CBSE waren freilich gar nicht die Pläne der Zentralregierung, sondern eine im September 2001 von der Kongresspartei in der Delhi State Assembly eingebrachte Resolution. Der Abgeordnete Arvinder Singh Lovely hatte sich während einer Debatte gegen die Darstellung des Guru Tegh Bahadur im Lehrbuch *Medieval India* für die Klasse XI gerichtet und die Streichung einer bestimmten Passage gefordert. Über Tegh Bahadur (1621-1675), der von der Gemeinschaft der Sikhs als einer ihrer historischen Führer (9. Guru) verehrt wird, heißt es dort (S.237):

However, in 1675, Guru Tegh Bahadur was arrested with five of his followers, brought to Delhi and executed. The official explanation for this as given in some later Persian sources is that after his return from Assam, the Guru, in association with one Hafiz Adam, a follower of Shaikh Ahmad Sirhindi, had resorted to plunder and raping, laying waste the province of the Punjab.

Schon die Einschätzung der persischen Quellen als „offiziell“, bei angeblicher Vernachlässigung anderer Quellenaussagen, brachte den Politiker der Kongresspartei

<sup>6</sup> Siehe den Kommentar von Romila Thapar in der *Hindustan Times* vom 9. Dezember 2001.

<sup>7</sup> Das Rundschreiben befindet sich unter den Dokumenten auf der Website des NCERT: <http://ncert.nic.in/frame.htm>. Unter der direkten Aufsicht des CBSE stehen etwa 6.200 Schulen in ganz Indien. Ihre Lehrpläne werden vom NCERT ausgearbeitet. Doch auch viele andere Schulen übernehmen die Lehrpläne des NCERT und richten sich in ihren Prüfungen nach den Bestimmungen des CBSE.

auf. Freilich ohne zu bedenken, dass mit dieser Qualifizierung der Quellen durch den Historiker eben auch eine Infragestellung ihrer Glaubwürdigkeit beabsichtigt sein konnte, wie der Autor Satish Chandra, emeritierter Professor der Jawaharlal Nehru University (JNU), später gegenüber *Frontline* bekundete. Die persische Quelle, mit deren Hilfe er versucht, die Hinrichtung des Guru in den historischen Kontext einzuordnen, ist auch keineswegs der einzige Text, auf den Chandra Bezug nimmt. Und nach Erwägung einiger anderer möglicher Erklärungen, gestützt auf die Überlieferung der Sikhs ebenso wie auf Zeugnisse aus anderen Bereichen, mahnt der Autor ausdrücklich zur Vorsicht bei der Beurteilung, denn es sei „not easy to sift the truth from these conflicting accounts“.<sup>8</sup>

In der Resolution der Delhi State Assembly, in der die Kongresspartei die Mehrheit stellt, hieß es jedoch pauschalisierend: „This house strongly condemns the attempt made to distort the history of the country and resolves to support the implementation of secular education policy based on the provisions of our constitution.“<sup>9</sup> Die Resolution wurde über das Education Department der Staatsregierung ans NCERT weitergeleitet.

Das NCERT reagierte mit Eilfertigkeit. Es sprach sich in seinem Schreiben ans CBSE dafür aus, nicht nur die beanstandete Stelle, sondern den gesamten Abschnitt über die Sikhs zu streichen. Dieser beschreibt u.a. die Gründung der militärischen Bruderschaft der Khalsa durch Guru Gobind Singh (1699) und den Konflikt mit der Zentralgewalt des Mogulreichs. Und er lässt die Geschichte des Sikhismus als ein Beispiel dafür erscheinen, wie „an egalitarian religious movement could, under certain circumstances, turn into a political and militaristic movement, and subtly move towards regional independence“.<sup>10</sup> Auch dies löste Widerspruch aus. Einmal ins Schussfeld der Kritik geraten, wurden immer mehr „Fehler“ in der Darstellung entdeckt. So wurde etwa auch bemängelt, das Engagement von Guru Tegh Bahadur für die Kaschmir-Pandits sei nicht ausreichend gewürdigt worden.

Vorschläge von verschiedenen Politikern, es zu einer allgemeinen Praxis zu machen, dass Lehrbücher für Geschichte den religiösen Autoritäten zur Überprüfung vorgelegt werden, wurden vom zuständigen Minister für Human Resources Development, Murli Manohar Joshi, bereitwillig aufgenommen. Er sah hierin eine Bestätigung der Politik der Stärkung religiöser Werte. Dies wiederum rief Historiker und Sozialwissenschaftler auf den Plan, die darauf hinwiesen, dass historische Ereignisse meistens von unterschiedlichen Quellen bezeugt sind und stets unter mehreren Gesichtspunkten betrachtet werden können. Statt die religiösen Autoritäten über Wahrheit und Unwahrheit, gute und schlechte Interpretationen entscheiden zu lassen, insistierten sie auf der besonderen Kompetenz der Forschung, die über methodische Regeln zur Klärung widersprüchlicher Aussagen und zur Begründung plausibler Deutungsvorschläge verfüge. So fragte z.B. K.M. Shrimali, Professor für Alte Ge-

<sup>8</sup> Zitiert nach Muralidharan Dez. 2001.

<sup>9</sup> *The Times of India*, 1. Dez. 2001.

<sup>10</sup> Zitiert nach Muralidharan Dez. 2001.

schichte an der Universität Delhi: „If sentiments are the criteria for deleting portions from history books, then what would happen to scientific inquiry? Reason has to prevail in history, not sentiments.” Und der bekannte Historiker Irfan Habib verkündete auf einer Pressekonferenz: „We strongly object to the directive of putting history textbooks to the censorship of religious leaders. Such a decision is reprehensible in a country committed to secular values and cannot be accepted by any historian or social scientist worth the name.“<sup>11</sup>

Dass es triftige Argumente gegenüber verschiedenen Facetten seiner Zusammenfassung der Geschichte der Sikhs in der späteren Mogulzeit geben könne, räumte (etwa mit Blick auf die Übersetzung des persischen Quellentextes) auch Satish Chandra ein. Unter didaktischem Gesichtspunkt könne man überhaupt die Angemessenheit zusammenfassender Darstellungen komplexer historischer Prozesse in Frage stellen und für eingehendere Beschreibungen plädieren. Und neu auftauchende Zeugnisse gäben natürlich immer Anlass zur Überprüfung der bisherigen Sichtweise.<sup>12</sup>

Doch statt sich auf die heiklen Fragen von Auswahl, Darstellungsverfahren und Deutungsperspektive konkret einzulassen und die Diskussion über Alternativen zu eröffnen, wurde von seiten der Schulverwaltung vielmehr die Gelegenheit wahrgenommen, auch andere politisch missliebige Äußerungen aus den NCERT-Büchern zu verbannen. So wurde z.B. aus Rücksicht auf die Kaste der Jats angeordnet, die folgenden Sätze im Buch *Modern India* (Klasse VIII) von Arjun Dev und Indira Arjun Dev zu streichen (S.21): „Another power that arose in this period in the region around Delhi, Agra and Mathura was that of the Jats. They founded their state at Bharatpur wherefrom they conducted plundering raids in the regions around and participated in the court intrigues at Delhi.“ Für die Jats galt ebenso wie für die Sikhs, dass sie durch die Darstellung verwerflicher Taten ihrer Ahnen in ihren Gefühlen verletzt werden könnten.

In Romila Thapars Lehrbuch *Ancient India* für die Klasse VI sollten einige Sätze gestrichen werden, die den Verzehr von Rindfleisch in vedischen Zeiten betreffen. Thapar, die bis vor wenigen Jahren an der JNU lehrte, beschreibt diese Praxis als eine Form besonderer Ehrerbietung gegenüber bestimmten Gästen (S.40f.): „For special guests beef was served as a mark of honour (although in later centuries brahmans were forbidden to eat beef).“ Auch im Lehrbuch *Ancient India* für die Klasse XI von R.S. Sharma (emeritierter Professor der Universität Delhi) wurde ein Satz gestrichen, der mit seiner Bezugnahme auf die Opferung von Tieren geeignet war, die traditionelle Verehrung der Kuh in Frage zu stellen (S.90): „Cattle wealth slowly decimated because cows and bullocks were killed in numerous Vedic sacrifices.“

Nicht nur die Bemerkungen über Rindfleischverzehr und rituelle Tieropfer stellten für manche eine Zumutung dar, viele fanden auch die Hinweise auf ökonomische Aspekte störend. Bei Thapar heißt es an einer beanstandeten Stelle (S.41): „A man's

<sup>11</sup> Zitiert nach Kaur 2001.

<sup>12</sup> Vgl. Muralidharan Dez. 2001.

life was valued as equal to that of a hundred cows. If a man killed another man, he had to give 100 cows to the family of the dead man as a punishment.“ Und nach Sharma sind beim Kampf der Brahmanen gegen den Buddhismus stets auch die materiellen Interessen zu erwägen (S.137):

The Brahmanical reaction began as a result of the policy of Ashoka. There is no doubt that Ashoka adopted a tolerant policy and asked the people to respect even the brahmanas. But he prohibited killing of animals and birds and derided superfluous rituals performed by women. This naturally affected the income of the brahmanas.

Die gelegentliche Bezweiflung der in den Büchern beschriebenen Fakten konnte im Fall des Rindfleischverzehrs leicht gekontert werden. Thapar führte bekannte Quellen wie z.B. das *Shatapatha-Brahmana* (3.4.1.2) und das *Vasishtha-Dharmasutra* (4.8) an, die die Ehrbezeugung gegenüber Gästen durch das Anbieten von Rindfleisch erwähnen. Die *Brihadaranyaka-Upanischad* (6.4.18) macht die interessante Bemerkung, „that if a learned and long-lived son is desired, then rice cooked with veal or beef should be eaten“. Darüber hinaus gebe es auch archäologische Befunde, die das Töten von Vieh zum Zweck der Versorgung mit Nahrungsmitteln belegten.<sup>13</sup>

Bei einer anderen gestrichenen Stelle, in der es um widerstreitende Aussagen hinsichtlich der Tempel in Ayodhya und Mathura geht, räumt Sharma den archäologischen Befunden den Vorrang vor der brahmanischen Überlieferung ein:

Archaeological evidence should be considered far more important than long family trees given in the Puranas. The Puranic tradition could be used to date Rama of Ayodhya around 2000 BC, but diggings and extensive explorations in Ayodhya do not show any settlements around that date. Similarly, although Krishna plays an important part in the *Mahabharata*, the earliest inscriptions and sculptural pieces found in Mathura between 200 BC and AD 300 do not attest his presence.<sup>14</sup>

Gegenüber dem Verweis auf die Quellenlage wird von CBSE und NCERT vorgebracht, es gehe nicht nur um die Korrektheit der Fakten, sondern auch um die Frage, ob sie in den Unterricht gehörten oder nicht. Und dabei werden neben den genannten politischen Rücksichten auch pädagogische Überlegungen geltend gemacht. Schon bei der Einführung des Nationalen Lehrplans im Januar 2001 hatte das NCERT seine Absicht bekundet, die Kinder von einem Übermaß an Lehrstoff zu entlasten. Und Minister Joshi zeigte sich wiederholt besorgt wegen der leichten Beeindruck-

<sup>13</sup> Thapar 9. Dez. 2001. “Professor B.B. Lal, in his report on the excavation at Hastinapur, a site that he suggests may, at the lower levels, have been settled by arriving Aryans (*Ancient India*, 1954-55, Nos. 10 and 11, p.151), states that the occurrence of charred bones of cattle, buffalo, sheep and pig, bearing definite cut marks on them, shows that these animals were slaughtered for food (p.14).” Thapar, ebenda. Siehe auch Sankalia 1967.

<sup>14</sup> Sharma 1999:20f.



barkeit junger Menschen und ihrer möglichen Verwirrung durch hässliche und widersprüchliche Tatsachen.<sup>15</sup>

Die Autoren der Lehrwerke stellen freilich ihrerseits klar, dass es sich vor allem um Bücher für die höheren Klassen handelte, nicht um solche für die jüngeren Schüler. Und die unbestrittene Notwendigkeit der Auswahl und didaktischen Strukturierung des Lehrstoffs kann auch nicht darauf hinauslaufen, die negativen Aspekte der Geschichte einfach zu verschweigen, wie ein Kommentator im *Indian Express* (mit ironischer Anspielung auf den zuständigen Minister) bemerkt: „Imagine then, for a moment, a blemish-free, deodorized, sanitized and, above all, Joshi-ized past.“<sup>16</sup>

Wie Romila Thapar betont, sind historische Quellentexte voll von abfälligen Bemerkungen über Menschen jeder Art. Es sollte aber einem reifen Geschichtsverständnis möglich sein, damit fertig zu werden. Und es sei gerade die Aufgabe der Schule, an der Entwicklung eines solchen Bewusstseins zu arbeiten: „The essence of good history is that it should reflect and incorporate the many aspects and nuances of human activity.“<sup>17</sup> Wo, so fragen auch andere Kritiker, soll der Umgang mit der Konfliktnatur der Geschichte eingeübt werden, wenn nicht in der Schule? Vereinfachung könne nicht das einzige oder entscheidende Kriterium sein. Es sei denn, man ist, aus anderen als pädagogischen Gründen, gerade an einem einfachen Bild der Geschichte interessiert.

Hier tritt in der Tat auch ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichen (bzw. fachdidaktischen) und politischen Ansprüchen an den Geschichtsunterricht zutage, die von diesem klare Orientierungen und Auskünfte über Herkunft und Identität der Nation verlangen. Von vielen Politikern wird die Vermittlung historischer Kenntnisse in erster Linie als eine Art „citizenship-training for nation-building“ angesehen, in dem das Zugeständnis von Ambivalenzen und Widersprüchen nur stören würde.<sup>18</sup> Dieses Spannungsverhältnis freilich, das keineswegs nur eine bestimmte politische Richtung betrifft, sucht die BJP in ihrer Polemik gegen die säkularistische Historiographie zugleich zu nutzen, indem sie deren angebliche ideologische Einseitigkeit denunziert, und zu verstellen.

Charakteristisch in diesem Zusammenhang ist eine in den Medien häufig zitierte Äußerung von Premierminister Atal Behari Vajpayee, der die Anordnung der Streichungen durch das CBSE mit dem Argument verteidigte, „einseitige Geschichte“ müsse geändert werden: „If history is one-sided, it should be corrected.“<sup>19</sup> Es wäre falsch, wollte man diese Kritik an „one-sided history“ als ein Plädoyer für „many-

---

<sup>15</sup> Vgl. den Leitartikel im *Indian Express* vom 6. Dez. 2001. Tatsächlich bestritt Joshi – in Unkenntnis der Tatsachen – auch die Erwähnung von Grausamkeiten seitens Muslimen wie etwa der Auferlegung der Steuer für Nichtmuslime, *jaziya*, in den NCERT-Werken. Jha 2003.

<sup>16</sup> *Indian Express*, 6. Dez. 2001, zitiert nach Shahin 2001.

<sup>17</sup> Thapar 9. Dez. 2001.

<sup>18</sup> Kumar 2003.

<sup>19</sup> *The Hindu*, 25. Nov. 2001.



sided history” verstehen, für eine multiperspektivische Darstellung der Vergangenheit, in der die Konfliktnatur der Geschichte nicht unterschlagen wird. Wie Kritiker bemerken, geht es den Befürwortern des Umschreibens der Schulbücher nicht um die verbesserte Reflexion der Perspektive, sondern einfach um deren Veränderung: „Mr. Vajpayee and his mentors (at the RSS headquarters) have another agenda. They want children to grow up emulating the past and the order that legitimised or sanctioned the caste system.” Und so hätten auch J.S. Rajput und das NCERT in Wirklichkeit alles andere getan als „‘correcting’ history books that were ‘one-sided’. The NCERT has only changed the side from which history is written”.<sup>20</sup>

## 2 Freund und Feind in der indischen Geschichte

Es gibt in der Tat einige klare Tendenzen in den Entscheidungen über die zu streichenden Stellen. Negative Bemerkungen über Brahmanen und andere hohe Kasten sollen vermieden, religiöse Werte in ihrer ewigen Geltung nicht angezweifelt werden. Auch das Hinduozialsystem soll von kritischen Rückfragen verschont bleiben. Unterdrückt wurden z.B. folgende Sätze zur Beschreibung des Kastenwesens im Buch von R.S. Sharma:

Each varna was given not only a social but also a ritualistic recognition. In course of time varnas or social classes and *jatis* or castes were made hereditary by law and religion. All this was done to ensure that vaishyas produce and pay taxes and shudras serve as labourers so that brahmanas act as priests and kshatriyas as rulers. [...] What was done by slaves and other producing sections in Greece and Rome under the threat of whip was done by vaishyas and shudras out of conviction formed through brahmanical indoctrination and the varna system.<sup>21</sup>

Indem bestimmte innergesellschaftliche Konflikte heruntergespielt werden, werden andere automatisch betont. Dies äußert sich nicht nur in der Höherbewertung religiöser Differenzen gegenüber sozialen, sondern auch in dem ganz unterschiedlichen Umgang mit den Religionsgemeinschaften selbst. Während die Differenzen zwischen Hindus, Sikhs und Jainas eingeebnet werden, werden die zwischen Hindus und Muslimen hervorgehoben. Ähnlich ist es mit der Sorge um die religiösen Gefühle. Während das Bild der Hindus und der ihnen zugerechneten Minderheiten reingewaschen wird, wird gar kein Anstoß an den kritischen Darstellungen muslimischer Herrscher und besonders der bigotten Politik Aurangzebs genommen. Alles in allem fügen sich die an den Schulbuchtexten vorgenommenen Streichungen ein in

<sup>20</sup> Ananth 2001. Der begründete Verdacht, dass eine offene Perspektive durch eine engere ersetzt werden sollte, ließ, auf die Beschwerde einiger Pädagogen hin, sogar die Nationale Menschenrechtskommission intervenieren, die in der Unterdrückung von Meinungsvielfalt in den Geschichtsbüchern die Rechte der Kinder auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit bedroht sah, so wie sie in der Indischen Verfassung und der von Indien unterzeichneten Kinderrechtskonvention garantiert sind. *The Hindu*, 23. Jan. 2002.

<sup>21</sup> Sharma 1999:240f.

das umfassendere Programm der BJP und der mit ihr verbundenen Organisationen zur Umschreibung der indischen Geschichte, das darauf zielt, die Homogenität der Hindus zu demonstrieren und ihre Unterschiede zu den Nichthindus zu betonen.<sup>22</sup>

Um sich ein genaueres Bild davon zu machen, worauf die bisherigen Maßnahmen offenbar hinauslaufen sollen, liegt es nahe, den Blick dorthin zu richten, wo sich die schulpolitischen Ansichten der Sangh Parivar ungehindert entfalten können. Dies ist besonders in den Saraswati Shishu Mandirs der Vidya Bharati (Indisches Wissen) der Fall, einer in ganz Indien aktiven Bildungsorganisation des RSS. Die erste dieser der Göttin der Wissenschaft geweihten Schulen (oder „Tempel“) wurde 1952 in Gorakhpur gegründet. Seitdem wuchs ihre Zahl ständig an, zunächst in Uttar Pradesh, dann auch in anderen Bundesstaaten. 1977 wurde in New Delhi der Vidya Bharati Akhil Bharatiya Shiksha Sansthan als Zentrale eingerichtet, dem alle regionalen und lokalen Organisationen und Schulen zugeordnet sind.

Die Angaben über die Zahl der Schulen schwanken. Nach einer Publikation von 1990 belief sie sich auf ca. 3.000.<sup>23</sup> Nach neueren Schätzungen gab es während der 1990er-Jahre bereits über 6.000 solcher Schulen, mit 1.200.000 Schülern und etwa 40.000 Lehrern.<sup>24</sup> Jüngsten Angaben zufolge werden von der Vidya Bharati 19.741 Schulen im Land kontrolliert, mit ca. 2,4 Millionen Studenten.<sup>25</sup> Selbst nach vorsichtigeren Schätzungen handelt es sich um das zweitgrößte Netzwerk von Schulen in Indien.

Vermittelt wird hier jene Art von Geschichtskennntnis, die von den Ideologen der Sangh Parivar als „Hindu view of Indian history“ propagiert und den angeblichen Fälschungen der akademischen Historie entgegengestellt wird. Dazu gehören auch die Ansichten von P.N. Oak, dem Leiter eines Institute for Rewriting World History, der seit vielen Jahren daran arbeitet, die Fehler der indischen Geschichtsforschung aufzudecken und zu zeigen, dass z.B. die Werke der „islamischen Architektur“ in Indien wie der Qutub Minar in Delhi und das Taj Mahal in Agra keine Leistungen der Muslime gewesen seien, sondern den Hindus zugerechnet werden müssten. Auch die von M.S. Golwalkar lancierte Idee von der südasiatischen Urheimat der Arier und die von N.S. Rajaram behauptete Identität von vedischer und Induskultur werden als gesicherte Erkenntnis ausgegeben.<sup>26</sup>

---

<sup>22</sup> Siehe dazu Gottlob 2001.

<sup>23</sup> Vgl. Kumar 1990.

<sup>24</sup> Benedict 2001.

<sup>25</sup> Mody 2002. Bei den stark voneinander abweichenden Zahlen ist zu bedenken, dass die Schulen z.T. unter anderen Namen firmieren (etwa Gita Niketans oder Vivekananda Vidyalayas). Siehe auch Sarkar 2003. Zu den Motiven der Eltern, ihre Kinder in diese Schulen zu schicken, heißt es auf der Website der Vidya Bharati (<http://www.vidyabharati.org>): “People began to send their children to these schools in preference to christian convent-schools. In Saraswati Shishu Mandirs the children could learn about their Hindu culture.”

<sup>26</sup> Golwalkar 1939; Rajaram 1995.

Die Vidya Bharati hat auch eigene Lehrmaterialien herausgebracht, in denen ein Bild von indischer Vergangenheit und Gegenwart gezeichnet wird, das sich von den bisher vorherrschenden Sichtweisen z.T. erheblich unterscheidet. Was die geographischen und politischen Grenzen betrifft, so werden hier nicht nur Pakistan und Bangladesch, sondern auch Tibet, Nepal, Bhutan, Sri Lanka und 'Brahmadesh' (Myanmar) als integrale Bestandteile Indiens angesehen.<sup>27</sup> Die Bezeichnungen für Orte und Landschaften werden vorzugsweise der Hindumythologie entnommen oder mit ihr in Verbindung gebracht. So heißen Indien auf den Landkarten „Punjabhoomi Bharat“ (Heiliges Land Bharat) und der Indische Ozean „Hindu Mahasagar“ (Hindu-Ozean).

Dagegen ist die kulturelle und religiöse Präsenz der Muslime und Christen vom indischen Territorium weitgehend getilgt. Muslime und Christen figurieren auch gar nicht als historische Akteure, es sei denn als Invasoren oder als Steigbügelhalter fremder Mächte. „There is a significant economy in the narration. History is shown to develop around a single axis which neatly bifurcates Indian people into true Indians and alien, as Hindus and others, as victims and tyrants, as invaders and vanquished.“<sup>28</sup> Die gewaltsame Verengung der Perspektive im Innern setzt sich auf der universalhistorischen Ebene fort. Um zu zeigen, dass Indien das älteste Land der Welt sei und die Wiege der Zivilisation, die sich von hier aus auf alle Kontinente ausgebreitet habe, werden indische Kshatriyas zu Vorfahren der Chinesen gemacht und die Sprachen der nordamerikanischen Indianer auf alte indische Sprachen zurückgeführt. Auch auf das alte Griechenland strahlte der indische Geist aus: „The great poet Homer composed a version of the Ramayana.“<sup>29</sup>

Besonders indoktrinierend sind die Broschüren der Reihe „Akhila Bharatiya Sanskriti-Gnana-Pariksa“ (Gesamtindischer Test zu kulturellen Kenntnissen), die zur Vorbereitung auf die Prüfungen dienen sollen. In ihnen ist der Stoff in Form von Fragen und Antworten aufbereitet,<sup>30</sup> so wie im folgenden Dialog über den Tempel am Geburtsort des Gottes Rama (Ramajanmabhoomi) in Ayodhya:<sup>31</sup>

<sup>27</sup> Eine Frage über Sri Lanka lautet: „What is the name of the island in the south which touches the feet of Bharat Mother, and which reminds us of Sri Ramachandra's victory over Ravana and which was a part of our country at one time?“ Zitiert nach Benedict 2001.

<sup>28</sup> Sarkar 2003.

<sup>29</sup> National Steering Committee on Textbook Evaluation, *Recommendations and Report*, Teil 2, S.91.

<sup>30</sup> Die „Prüfungen über kulturelle Kenntnisse“ werden in ganz Indien durchgeführt. Nach Angaben der Vidya Bharati haben im Schuljahr 1993/94 insgesamt 355.282 Schüler an der Prüfung teilgenommen. Vgl. National Steering Committee on Textbook Evaluation, ebenda, S.90.

<sup>31</sup> *Akhila Bharatiya Sanskriti-Gnana-Pariksa*, Teil 7. Der Auszug aus Lektion 19 ist abgedruckt bei Chattopadhyaya 1998:505-507. Der Streit um Ayodhya spielt bei der Umschreibung der indischen Geschichte eine wichtige Rolle.

Frage 1: Wer war der erste, der einen Tempel am Geburtsort von Sri Rama in Ayodhya erbauen ließ?

Antwort: Der große König Kusa, Sohn von Sri Rama.

Frage 2: Wer war der fremde Eindringling, der zuerst den Tempel von Sri Rama zerstörte?

Antwort: Menander, der Yavana (Grieche), 140 v.Chr.

Frage 3: Wer ließ den gegenwärtigen Rama-Tempel erbauen?

Antwort: Der große König Chandragupta Vikramaditya, 380-417 n.Chr.

Frage 4: Welcher muslimische Plünderer leitete einen Angriff auf den Tempel von Ayodhya im Jahre 1033 n.Chr.?

Antwort: Salar Masud, der Neffe von Mahmud von Ghazni.

Frage 5: Welches war die Konsequenz von Salar Masuds Angriff?

Antwort: Die Verehrer Ramas massakrierten seine Armee.

Frage 6: Welcher Moguleindringling zerstörte den Rama-Tempel im Jahre 1528?

Antwort: Babar.

Frage 7: Unter welchem Namen ist das von Babar über dem Rama-Tempel erbaute Gebäude bekannt?

Antwort: Babri-Moschee. [...]

Frage 9: Wie viele Verehrer opferten sich zwischen 1528 und 1914, um den Rama-Tempel zu befreien?

Antwort: 350.000. [...]

Frage 15: Wann begannen die Aktivitäten des Gottesdienstes der Steine (*sila-pujan*) an verschiedenen Orten mit dem Zweck, einen Rama-Tempel zu errichten?

Antwort: Am 30. September 1989.

Frage 16: Wann entrollten die *karsevak* (Freiwilligen) und Rama-Verehrer den *bhagwa jhanda* (die Safranfahne) am Ort Sri Ramas?

Antwort: Am 30. Oktober 1990.

Frage 17: Nenne die Namen der Jugendlichen, die ihr Leben beim Entrollen der *bhagwa*-Fahne am Tempel von Sri Ram opferten.

Antwort: (i) Ram Kumar Kothari, (ii) Sarad Kothari.

Hier scheinen die Grundmuster der gesamten Publikationsreihe durch: Die präzise Datierung, die genauen Mengenangaben, die namentliche Identifizierung der Akteure – alles soll den Eindruck gesicherter Erkenntnisse von Ereignissen vermitteln, die unter Historikern höchst umstritten sind. Vor allem aber werden die Muslime immer wieder als Invasoren und Zerstörer in Erinnerung gebracht und den Hindus als Verteidigern indischer Religion und Lebensweise gegenübergestellt.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Siehe den Kommentar von Chattopadhyaya, ebenda.

Anfang der 1990er-Jahre wurden die Publikationen der Vidya Bharati einer Analyse durch das National Steering Committee on Textbook Evaluation des NCERT unterzogen, dessen Bericht zu dem Ergebnis kam:

„Much of this material is designed to promote bigotry and religious fanaticism in the name of inculcating knowledge of culture in the young generation. That this material is being used as teaching and examination material in schools which, presumably, have been accorded recognition should be a matter of serious concern.“<sup>33</sup>

Die Empfehlung des Komitees war, dass diese Lehrwerke, deren Verbreitung weit über das eigene Organisationsnetzwerk hinausgeht, nicht für den Gebrauch in den Schulen zugelassen werden sollten. Dass das Lehrmaterial die Vorstellungen des RSS unter die Leute bringen soll, wird von den damit arbeitenden Pädagogen gar nicht bestritten. Die Vidya Bharati, so bekennt einer ihrer Schulleiter ganz offen, gehört zu jenen Organisationen, „through which the Sangh’s vichardhara or way of thinking is propagated“. Ihr Ziel sei die Hervorbringung selbstloser Staatsbürger: „self-less citizens [...] suffused with the spirit of Hindutva“.<sup>34</sup>

Neben den Schulen der Vidya Bharati gibt es andere Bildungsorganisationen des RSS, wie z.B. die Sewa Bharati, die besonders im ländlichen Raum aktiv ist, wo Fleischesser aus Gemeinschaften von Kastenlosen zu Vegetariern erzogen werden sollen (sie wird vor allem durch Spenden von Auslandsindern finanziert<sup>35</sup>), die Sanskar Kendras, die vor allem in Armenquartieren und Slums arbeiten, die Ekal Vidyalaya Foundation, die ca. 7.000 einklassige Schulen in Adivasigebieten gegründet hat und dazu beitragen will, dass die Urbevölkerung sich ihrer Hinduerbschaft bewusst wird. Adivasis werden hier als *vanvasis* bezeichnet, verlorene Hindustämme, die darauf warten, zum Hinduismus wiedererweckt zu werden. Der RSS will mit seiner zunehmenden Präsenz unter der Stammesbevölkerung auch der christlichen Missionstätigkeit Paroli bieten.<sup>36</sup>

Es ist aber auch keineswegs so, dass nur in den Schulen des RSS problematische Inhalte auf den Lehrplänen stünden. Selbst in den staatlichen Schulen haben sich viele Versatzstücke kommunalistischer, manchmal auch unverhohlenen chauvinistischer Ideologie im Geschichtsunterricht eingenistet. In jenen Bundesstaaten, in denen die BJP die Mehrheit erlangte, gehörte die Revision der Geschichtsbücher stets zu den ersten Maßnahmen nach Übernahme der Regierung. An den Schulen in Gujarat wird ein Geschichtsbild vermittelt, in dem die Begriffe Hindu und Inder Synonyme sind. In einem Kapitel mit dem Titel „Problems of the Country and Their Solutions“ (Lehrbuch *Social Studies* für die Klasse IX), gibt es einen Abschnitt unter der Überschrift „Minority Community“, in dem Muslime, Christen und Parsen als Ausländer etikettiert werden. In Maharashtra wird in einem von B.A.-Kandidaten im

<sup>33</sup> Recommendation and Report II, New Delhi: NCERT, S.94.

<sup>34</sup> Zitiert nach Mody 2002.

<sup>35</sup> Siehe Chatterji 2003.

<sup>36</sup> Siehe Mody 2002.

Fach Geschichte benutzten Schulbuch unter der Überschrift „Invasion of Mahmud of Ghaznavi“ eine regelrechte Tirade gegen den Islam losgelassen. In Uttar Pradesh war es die Regierung von Kalyan Singh, die die Bildungsinstitutionen auf Hindutva-Linie brachte.<sup>37</sup>

Doch das Problem ist auch nicht auf die Bundesstaaten mit zeitweiliger BJP-Regierung beschränkt. Selbst in Karnataka, das bisher nicht gerade als Hindutva-Hochburg bekannt war und das zu jenen Staaten gehört, die den neuen National Curriculum Framework bekämpfen, sind die Schulbücher durchsetzt mit Vorstellungen eines Nationalismus, der die glorreiche Vergangenheit und die verlorene Suprematie der Hindus beschwört. Besonders die Lehrwerke der unteren Klassen, in denen Quellennachweise nicht üblich sind, spiegeln einige Lieblingstheorien der Hindutva-Historiker wider, für die es überhaupt keine empirische Grundlage gibt. Oft drücken sich schon in der Begriffswahl bestimmte ideologische Präferenzen aus. So ist z.B. im Lehrbuch *Social Studies* für die Klasse V die „Indus Valley civilisation“ zur „Sindhu civilisation“ (Kapitelüberschrift in Lektion 4) geworden. Die Verwendung des Wortes „Sindhu“ aber, das im *Rig Veda* vorkommt, ist als ein Versuch anzusehen, die frühesten Texte der Hindus mit der Induskultur zusammenzubringen. Im selben Kapitel wird auch der Terminus „Sindhu-Saraswati civilisation“ verwendet, der ebenfalls die Verbindung zwischen vedischer Literatur und der Harappa-Kultur herstellt. Dies impliziert nicht nur die südasiatische Herkunft der arisch-vedischen Kultur (entgegen der Vorstellung einer Einwanderung der arischen Stämme von außerhalb), es datiert zugleich ihre Entstehung weiter zurück und verleiht ihr damit eine größere Aura. Nicht einmal die Unterrichtsmaterialien für Mathematik und Naturwissenschaften sind frei von solchen Anspielungen, wie K. Uma vom All India Save Education Committee (AISEC) betont.<sup>38</sup>

Neben der Verehrung des Hindutums und der heldenhaften Kämpfer zu seiner Verteidigung kommt es auch in den Lehrbüchern der staatlichen Schulen zur Denunzierung bestimmter Religionsgemeinschaften. Muslime werden vor allem als Invasoren, Zerstörer, Plünderer und Despoten dargestellt, Christen als Kolonialisten und als Missionare, die mit ihren Konversionsbestrebungen die Integrität Indiens bedrohten (und, das wird dabei nahe gelegt, heute noch bedrohen). Für die Teilung Indiens wird meistens nur der Muslimkommunalismus verantwortlich gemacht. Dass auch Organisationen wie die Hindu Mahasabha und der RSS Anteil daran hatten, findet kaum Erwähnung. Auch im Zusammenhang mit der Ermordung Gandhis ist nicht oder nur am Rande von der dahinter stehenden hindukommunistischen Ideologie die Rede.<sup>39</sup>

Dass es herabsetzende Bemerkungen über religiöse Minderheiten in den Texten der vom RSS betriebenen Schulen gibt, ist also nur die eine Sache. Bedenklicher

<sup>37</sup> Siehe Khoj for Teachers: <http://www.sabrang.com/khoj/>.

<sup>38</sup> Menon 2002.

<sup>39</sup> Im neuen Buch *Contemporary India* für die Klasse IX ist das Attentat nicht einmal erwähnt.

muss es stimmen, dass die „säkularen“ indischen Lehrbücher, einschließlich solcher, die von staatlichen Institutionen fertiggestellt oder empfohlen wurden, dieselbe Art von Vorurteilen in Bezug auf bestimmte Religionen (aber auch auf Kaste und Geschlecht) enthalten. Dies zeigt nach Ansicht von Kritikern, wie sehr das indische Bildungswesen auch in seinem Mainstream inzwischen eine voreingenommene Deutung der Geschichte übernommen hat und sich daran beteiligt, diese an die zukünftigen Generationen weiterzugeben.<sup>40</sup> Leitmotiv auch der offiziellen Sicht der Geschichte ist immer mehr der Primat der Hindukultur. Dies kehrt die pluralistische Perspektive früherer Lehrbücher geradezu um.

Die latent vorhandenen oder auch gezielt vorangetriebenen Tendenzen zur Kommunalisierung des Geschichtsunterrichts an den staatlichen Schulen sollen nun offenbar auch Eingang in die NCERT-Lehrwerke finden. Romila Thapar befürchtet, der Geschichtsunterricht solle ganz dem Curriculum der Saraswati Shishu Mandirs mit ihren „katechismusartigen Indoktrinierungen“ angepasst werden. Anzeichen dafür gibt es. So lobte Minister Joshi auf einer Jubiläumsveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Vidya Bharati Akhil Bharatiya Shiksha Sansthan ausdrücklich die bisherigen Bemühungen der Organisation und dankte ihr für die Unterstützung bei der Verbreitung der „wahren Geschichte Indiens“ sowie im Kampf gegen die Opponenten des Nationalen Lehrplans. Der Rektor der Universität Lucknow, Prof. S.B. Singh, sekundierte und sagte in seiner Grußadresse an die Versammlung, ein Lehrplan, der Rama und Krishna und die ruhmreiche indische Vergangenheit ignoriere, könne heute nicht mehr akzeptiert werden.<sup>41</sup>

### 3 Homogenisierung oder Kultivierung der Vielfalt?

Vor dem Hintergrund der kontrastierenden Gegenüberstellung von Hindus und Muslimen als Freund und Feind in den Lehrwerken der RSS-Schulen sowie ähnlicher Tendenzen auch an den staatlichen Schulen mutet die Begründung für die vom NCERT verlangte Entfernung gewisser Textpassagen, die religiösen Minderheiten sollten in ihren Gefühlen nicht verletzt werden, zynisch an. Denn hier werden Minderheiten stigmatisiert und ausgegrenzt, nicht geschützt und integriert. Die Einübung in eine allgemeine Rücksicht auf Minderheiten ist ganz offenkundig nicht intendiert.<sup>42</sup>

<sup>40</sup> Während der 63. Sitzung des Indian History Congress im Januar 2003 in Amritsar wurde aus diesem Grund beschlossen, zwei Kommissionen zur Überprüfung der englischsprachigen Geschichtsbücher einzusetzen: eine für die regionalen, eine für die NCERT-Lehrbücher. *Times News Network*, 5. Januar 2003.

<sup>41</sup> *Times of India*, Lucknow Edition, 29. September 2002.

<sup>42</sup> Übrigens auch nicht die auf die Gefühle der Dalits, die durch das Verschweigen der Diskriminierungspraktiken verletzt werden könnten. Zur Frage des kognitiven Gehalts von Gefühlen, ihrer Begründbarkeit oder Abwegigkeit siehe Bhargava 2003.



Dennoch zielt die Erinnerungspolitik der Sangh Parivar durchaus auch auf die Integration von Minderheiten. Allerdings nur solcher Minderheiten, die irgendwie zur Hindumehrheit gerechnet werden können. Ebendies ist die Funktion des von den Hindutvaideologen propagierten Kulturnationalismus, der die in Indien entstandenen Religionen zu Bestandteilen des Hinduismus erklärt und sie zur politischen Einheit, zur Hindunation zu verschmelzen sucht. Während „indigene“ Religionen wie die der Sikhs „eingemeindet“ werden, werden die anderen umso nachdrücklicher aus Indien hinausdefiniert. Das eine ist die Kehrseite des anderen. Die Integration der „einheimischen“ Minderheiten in die Mehrheitskultur erfordert geradezu die Erklärung der anderen zu Ausländern. Um der Konsolidierung der Hindunation willen werden Nichthindus zu Feinden gemacht.

Feindbilder gehören zur Entstehung des modernen zentralistischen Nationalstaats, in Südasien ebenso wie in Europa. In der Abgrenzung zum Feind soll sich die Kohäsion der Nation herstellen, die an die Stelle der Vielfalt vormoderner Gemeinschaften tritt. Die forcierte Abgrenzung nach außen entspricht dem forcierten Bedarf an innerer Kohärenz. Dabei diene der Appell an die vermeintlich ureigenen Werte angesichts der mit dem Nationalismus einhergehenden sozialen Dynamik immer auch bestimmten Gruppen zur Verteidigung ihrer gesellschaftlichen Machtpositionen. Auch in religiös geprägten Gesellschaften wie denen Südasiens knüpft die politische Assoziation und Dissoziation nicht zwangsläufig an die Glaubensgemeinschaften an. Doch die alten Eliten, unter Muslimen und Hindus gleichermaßen, sahen in einem religiös fundierten Nationalismus eine aussichtsreiche Strategie für die Festschreibung der etablierten Verhältnisse.

Der Indian National Congress (INC) hat die Instrumentalisierung religiöser Loyalitäten durch eine Politik des Säkularismus und der gesellschaftlichen Modernisierung zu verhindern gesucht. Die Teilung Indiens konnte er nicht verhindern. Doch anders als das auf Homogenität angelegte Pakistan hat die vom Programm der Kongresspartei geprägte Indische Republik nach 1947 auf das Bekenntnis zur Vielfalt der eigenen Traditionen und auf die Orientierung an gemeinsamen Entwicklungsinteressen der Bürger gesetzt. Auch den staatlichen Geschichtsunterricht und die öffentlich geförderten historischen Forschungs- und Darstellungsprojekte suchte sie auf die Prinzipien des Säkularismus zu verpflichten.<sup>43</sup>

Der in der indischen Verfassung zugrunde gelegte und im Geschichtsunterricht bisher gepflegte Konsens über den säkularen und multikulturellen Charakter Indiens wird von der jetzigen Regierung schrittweise abgebaut. Mit der Betonung der überlieferten Werte der Hindus hoffen die in der BJP organisierten Eliten, nicht nur die Hindumehrheit zu behaupten. Sie reagieren damit auch auf die fortschreitende Auf-

---

<sup>43</sup> Siehe Nehrus Begrüßungsrede bei der ersten Zusammenkunft (1948) der Indian Historical Records Commission (IHRC) nach der Unabhängigkeit. Angesichts der gleichermaßen zu beobachtenden „binding and disruptive processes“ in der indischen Geschichte drückte er die Erwartung an die Geschichtsforscher aus (S.8), „to emphasise that binding and constructive aspect rather than the other“.

lösung der traditionellen Sozialordnung, die sich unter dem Einwirken der Globalisierungsprozesse noch beschleunigt hat. Zu dem Versuch, die indischen Geschichtsbücher von peinlichen Fakten zu reinigen, gehört daher auch die Beschönigung der sozialen Verhältnisse. Das Kastensystem und die Unberührbarkeit sollen gegenüber neueren sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen abgeschottet und so die noch heute von den Nachwirkungen geprägte Gesellschaftsordnung vor akuten Legitimitätsproblemen bewahrt werden. Schulbuchkritiker werfen außer bezüglich der Diskriminierungen auf der Basis von Religion und Kaste auch noch eine Reihe von anderen Fragen auf wie z.B. die nach der Darstellung der Frauen in der Geschichte: „What [do] we teach students about the status of women, then and now? [...] How do our history and social studies textbooks approach the complex question of gender?“<sup>44</sup> Die Blindheit für Ungerechtigkeiten in den Geschlechterbeziehungen ist ebenso auffällig wie die Verschleierung wirtschaftlicher Interessengegensätze.

Die Feindbilder stehen mit der Verdrängung sozialer und ökonomischer Spannungen im engsten Zusammenhang. Angesichts der Desintegrationserscheinungen der Moderne suchen die Eliten Hilfe bei der Beschwörung äußerer Gefahren. Indem das Schicksal der Kultur oder der Nation in den Mittelpunkt gestellt wird, wird von den sozialen Problemen abgelenkt. Während über den aggressiven Charakter des Islam geschrieben wird, rückt die strukturelle Gewalt innerhalb der Hindugesellschaft in den Hintergrund. Dies wird auch im jüngsten Streit um die Konversionen deutlich. Sind Islam und Christentum erst als ausländische Religionen abgestempelt, deren Missionare die Inder aus den Unterschichten ihrer angestammten Kultur zu entfremden suchen, muss man zu den Ungerechtigkeiten des Hinduozialsystems als Konversionsgrund keine Stellung mehr nehmen. Die inneren Konflikte werden zu äußeren Bedrohungen umdefiniert.

Die BJP erweist sich dabei wie so oft als Meister der Zweideutigkeit, wenn sie noch für die Verabsolutierung der Mehrheitskultur die Rücksicht auf die Gefühle der Minderheiten in Anspruch nimmt. Wo ethnische oder religiöse Säuberung geplant ist, spricht sie von moralischen Werten, wo gesellschaftliche Hierarchien verteidigt werden, von indigenen Traditionen. Noch die indische Toleranz wird von ihr zum Kriterium der Abgrenzung gemacht. Gegenüber der inklusivistischen Großzügigkeit der Hindus werden die anderen Religionen als expansiv und aggressiv gebrandmarkt. Die Hinduaggression gegen die Buddhisten im frühen Indien wird meistens verschwiegen.

Die Ausgrenzung der indischen Muslime, Christen u.a. soll so betrieben werden, dass es nicht wie offener Verfassungsbruch aussieht. Nicht in direkter Konfrontation zum vermutlich immer noch hegemonialen Säkularismus der Freiheitsbewegung, sondern durch Usurpierung seiner Prinzipien und deren instrumentellen Gebrauch. Gegenüber dem „Pseudosäkularismus“ der Kongresspartei erklären sich die BJP-Politiker gern zu den eigentlichen Sachwaltern säkularer Grundsätze. Dabei können sie sich freilich auch gewisse Ungereimtheiten beim INC-Establishment zunutze

<sup>44</sup> Setalvad 1999. Siehe Khoj for Teachers: <http://www.sabrang.com/khoj/>.

machen, das seinerseits wiederholt die kommunalistische Karte gespielt hat. Das Verhalten der Abgeordneten der Kongresspartei in der Delhi State Assembly ist nur ein Beispiel dafür.

Dass man sich auch abseits der Machtkalküle der Parteien für einen besseren Geschichtsunterricht engagieren kann, zeigt die Arbeit einiger Bürgerinitiativen. So betreibt etwa die Organisation Eklavya in Madhya Pradesh seit Jahren ein Fortbildungsprogramm für Lehrer der sozialwissenschaftlichen Fächer an staatlichen Schulen. Es geht dabei einerseits um die größere Verbreitung historischen Wissens. Damit soll die Distanz zwischen hochspezialisierter Forschung und der allgemeinen Wahrnehmung von Geschichte im Volk überwunden werden. Zum anderen sollen die Praktiker vor Ort in die Herstellung von Lehrmaterialien und die Wahl der Lehrmethoden einbezogen werden. Auch die Schüler werden nicht nur als Rezipienten historischen Wissens begriffen, sondern gelten ebenso als Produzenten, die ihre persönliche Erfahrung mit den historischen Fragestellungen in Beziehung setzen. Das Selbsterfahrungsinteresse der Schüler steht im Mittelpunkt.

Den Versuchen der politischen Instrumentalisierung des Geschichtsunterrichts kritisch gegenüberstehend, sucht Eklavya, Staat, akademische Forschung und die Institutionen der Zivilgesellschaft bei der Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmaterialien zusammenzubringen. Auf diese Weise hoffen die Aktivisten, die Unterrichtspraxis von ideologischen Determinierungen befreien zu können.<sup>45</sup> Ein Antrag, das Fortbildungsprogramm von den bisher acht auf alle Schulen in zwei Distrikten auszuweiten, ist freilich von der Regierung von Madhya Pradesh jüngst dadurch beantwortet worden, dass sie das Projekt unvermittelt und ohne Begründung für beendet erklärte.

Eine andere Initiative ist die von Khoj for Teachers in Bombay. Seit August 1994 veranstaltet eine Gruppe von Lehrern und Beratern um Teesta Setalvad wöchentliche Zusammenkünfte mit Schülern der Klassen V, VI und VII der Bombay International School mit dem Ziel, Lehrmaterialien zum Abbau von Vorurteilen zu entwickeln. Das Programm entstand aus der Beobachtung der Verantwortlichen während der pogromartigen Unruhen am Jahreswechsel 1992/93, dass trotz der säkularen Atmosphäre der Schule bei vielen ihrer Mitglieder kommunalistische Vorurteile durchschlugen. Seit Beginn der Arbeit sind die Unterrichtseinheiten auch auf die Gebiete Geschlechts-, Kasten- und Klassenvorurteile ausgedehnt worden, und inzwischen werden sie in zwei Dutzend Schulen in ganz Bombay angewandt, einschließlich Marathi- und Urduschulen.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Siehe dazu Subramaniam und Paliwal 2003.

<sup>46</sup> Unter den Dokumenten auf der Website von Khoj for Teachers ist eine kritische Untersuchung von 1998 über das, was Schulkinder über Geschichte lernen können: <http://www.sabrang.com/khoj/learn.html>.

## 4 Die neuen NCERT-Lehrbücher

Einen wichtigen Erfolg verzeichnete die Doppelstrategie der BJP auf der juristischen Ebene, als Mitte September 2002 der Oberste Gerichtshof sein Urteil über die Klage einer Gruppe von Betroffenen gegen den National Curriculum Framework verkündete und bestätigte, dass die von der Regierung vorgesehene stärkere Rolle der Religion im Schulunterricht nicht gegen die Verfassung verstoße. Das Urteil macht einen Unterschied zwischen „religious education“ und „religious instruction“ und hält der Ersteren zugute, dass sie der Förderung von Toleranz und anderen moralischen Werten dienen könne. Freilich, wie angemerkt wurde, ohne das Risiko zu bedenken, „that the study of religions may slip into ideologically motivated instruction or the teaching of religions as forms of worship and rituals“.<sup>47</sup>

Im Anschluss an die Gerichtsentscheidung wurden die ersten der bis dahin zurückgehaltenen neuen Lehrwerke veröffentlicht. Die Autoren waren von der Regierung lange Zeit gar nicht bekannt gegeben worden, wohl um sie nicht schon im Vorfeld der Kritik auszusetzen. Bereits nach einem cursorschen Blick wurden zahlreiche sachliche Fehler in den Büchern entdeckt, und Lehrer äußerten die Erwartung, dass eine sorgfältigere Durchsicht noch viel mehr Fehler und Einseitigkeiten aufdecken werde. Die neuen Geschichtsbücher, dies war der unmittelbare Eindruck, seien von einer erschreckend dürftigen handwerklichen Qualität.<sup>48</sup>

Die Vielzahl der Fehler veranlasste das NCERT, in kürzester Zeit eine korrigierte Version vorzulegen, in der aber auch nur ein Teil der größten Irrtümer beseitigt war. Kritiker vermuten gar, dass die Regierung mit ihrer prompten Bereitschaft zur Korrektur vor allem von den ideologischen Grundmustern der Darstellungen ablenken wollte. Dabei ist es keineswegs so, dass die neuen Lehrbücher durchgehend den RSS-Modellen folgten. Doch in ihren allgemeinen Annahmen, signifikanten Hervorhebungen und Auslassungen, Halbwahrheiten und unbewiesenen Behauptungen fördern sie das Programm der Sangh Parivar zur Veränderung des indischen Geschichtsbildes.

Was die Behandlung der altindischen Geschichte betrifft, so wurden die in den bisherigen Lehrwerken bemängelten Stellen in erwarteter Manier umgeschrieben.<sup>49</sup> Die Kuh erhält wieder ihren uneingeschränkt heiligen Platz in der vedischen Gesellschaft (S.89): Ihre Verletzung oder Tötung stand unter Strafe. Schon seit frühesten vedischen Zeiten war die Gesellschaft nach Kasten gegliedert (S.90): „The Rigvedic society mainly comprised of four varnas, namely Brahmana, Kshatriya, Vaisya and Sudra.“ Das Kastensystem scheint der indischen Kultur und Gesellschaft von Beginn an eingeschrieben und eine nicht hinterfragbare Legitimation zu besitzen. Die

<sup>47</sup> Kumar 2002.

<sup>48</sup> *The Hindu*, 5. Okt. 2002. Vgl. Kumar, ebenda.

<sup>49</sup> Die folgenden Beispiele sind dem Sozialkundebuch für die Klasse VI entnommen. Ein eigenes Geschichtsbuch gibt es für diese Klassenstufe nicht mehr, die Lehrinhalte über die Vergangenheit sind hier in den Sozialkundeunterricht integriert. Vgl. Roy 2003.

Bezugnahme auf die pastorale Lebensweise der Indoarier wird vermieden, denn dies könnte die Überzeugung schwächen, dass von der vedischen Zivilisation alle anderen Zivilisationen der Welt ihren Ausgang nahmen. Auch Rajarams umstrittene Thesen über die Identität von vedischer und Induskultur werden unkritisch akzeptiert. Die geographischen Grenzen beider Kulturräume koinzidieren.

Ähnliches gilt für Makkhan Lals *Ancient India* (das neue Lehrbuch für die Klasse XI). Kumkum Roy zeigt an einem simplen Übersetzungsfehler, wie auch in unverdächtigen Einzelheiten Grundannahmen des hindunationalistischen Geschichtsbilds aufgedrängt werden können. So erhält die falsche Übersetzung für den Beinamen „Purandara“ des Gottes Indra „Herrscher der Städte“ statt „Zerstörer der Städte“ ihren Sinn erst aus dem Bemühen, die Vorstellung von der Identität der (halbnomadischen) arischen mit der (urbanen) Indus- oder Harappakultur zu verbreiten.<sup>50</sup>

Gewisse chauvinistische Tendenzen im Buch Makkhan Lals, das ganze Passagen aus früheren Werken übernommen hat, macht ein Textvergleich mit den Originalen deutlich. So wird z.B. eine Bemerkung über „the most marvellous architectural freak in India“ zu „the architectural marvel in the world“. Über das Schulwesen im alten Indien heißt es bei Lal: „[E]ducation was imparted free with clothes, food and lodging.“ Das Bildungssystem sei von ausländischen Indienreisenden als einzigartig gepriesen worden, „because every village had a school and every individual participated in its maintenance“. Indien, so schreibt Lal, hatte „the highest literacy rate in comparison to other countries of the world till the time up to the nineteenth century“.<sup>51</sup> Dabei ist im NCERT-Lehrbuch für Staatsbürgerkunde davon die Rede, dass „in the past, the Scheduled Caste people were badly treated. Their children were denied admission in schools. These people were not allowed to enter any temple. They were treated as untouchables. Due to these past discriminations they remained backward“.<sup>52</sup> Und in Satish Chandras Buch zur mittelalterlichen Geschichte heißt es an einer (nicht beanstandeten) Stelle: „[T]here was no idea of mass education at that time.“<sup>53</sup>

Es gibt, so stellt Kumkum Roy in Bezug auf die beiden neuen Werke zum frühen Indien fest, auch überhaupt keinen Begriff des zeitlichen Wandels, um den es in der Vermittlung von Geschichtsbewusstsein doch vorrangig gehen muss. Moderne Institutionen und Kategorien wie Nation, Parlamentarismus u.a. werden umstandslos in

<sup>50</sup> Roy 2002.

<sup>51</sup> Lal 2002:234, 232. Vgl. Jha 2003.

<sup>52</sup> Muley, Chandra, Das 1997:14.

<sup>53</sup> Chandra 1990:30. U.N. Ghoshal, *The History and Culture of the Indian People*, 1955, S.367 und *The History and Culture of the Indian People*, 1957, S.509, 513, eine andere von Lal benutzte Vorlage, nehmen Bezug auf die Diskriminierung der Shudras im Bildungswesen und berichten über Einzelheiten, die dienen könnten „as a corrective to those who fondly believe that everything in ancient India was good and glorious“. Zitiert nach Jha 2003.

die alte Zeit zurückprojiziert. „There were rules which governed the debate and behaviour of members in Sabha and Samiti like in our Parliament” (S.89). Über die Versammlungen der *ganasanhgas* heißt es (S.93): „The rulers were chosen by the people of the kingdom like we choose our government today.”<sup>54</sup> Dies ist symptomatisch für den essenzialistischen Charakter des von der Regierung propagierten Kulturalismus. Und es entspricht ganz dem vorherrschenden politischen Ansatz: Statt dem sozialen Wandel eine Perspektive zu geben, werden ihm die ewigen Werte der Religion entgegengestellt. So will man gleichzeitig den Vorrang der Hindus sichern und die überkommenen Strukturen festigen.

Ewigkeit und Zeitbedingtheit sind auf eine Weise verschränkt, die auch das an sich begrüßenswerte Projekt eines vergleichenden Studiums der Religionen seiner verständnisfördernden Momente beraubt und einseitigen politischen Interessen dienstbar macht. Nicht nur, dass das Kapitel über die Hauptreligionen im Lehrbuch für Sozialkunde in erster Linie dazu dient, die Überlegenheit des Hinduismus über andere Bekenntnisse zu demonstrieren – als einziger der erwähnten Religionen werden ihm eine eigene Philosophie sowie Offenheit und Toleranz zugesprochen –, der Hinduismus wird auch im Unterschied zu den anderen als „ewig“ definiert. Der Wandel in den Doktrinen und rituellen Praktiken, die Bildung von Sekten, die soziale Zusammensetzung ihrer Anhängerschaft und deren politische Beweggründe kommen nicht vor. „One wonders”, kommentiert Kumkum Roy, „what is the place of a timeless phenomenon in the mundane framework of a school history book.”<sup>55</sup> Genauso zeitlos wie die Erscheinungsform der Religion ist ihre räumliche Verbreitung. Sie deckt sich seit eh und je mit dem Territorium des Subkontinents, der Hinduismus ist die Religion Indiens.

Selbst wo Bezug auf langfristige Bildungs- und Entwicklungsprozesse genommen wird, ist die formative Periode der indischen Kultur auf die alte Geschichte beschränkt. Die darauf folgenden Zeiten wie vor allem die der muslimischen Herrschaft werden abgewertet, schon vom Umfang der Beschreibung her. Nicht nur die Bücher, auch die Lehrpläne setzen die Relevanz der Mogulzeit sowie des Sufismus und auch der volksreligiösen Bhaktibewegung herab. Während der Lehrplan für die Klasse VI ein ganzes Kapitel für Chanakya und sein Bemühen um die Begründung eines Zentralreiches vorsieht, werden in den Lehrplänen für die Klassen XI und XII ähnliche Bemühungen der Sultane von Delhi und der Moguln unter den Teppich gekehrt.<sup>56</sup>

Im Buch über das zeitgenössische Indien von Hari Om kommen Muslime fast nur noch als Kommunalisten und Separatisten vor, die sich dem nationalen Frei-

<sup>54</sup> Schon K.P. Jayaswal hatte in den 1920er Jahren versucht, die hier genannten politischen Organe als Frühformen des modernen Konstitutionalismus zu deuten. Doch dies war auf starke Kritik von Seiten der Fachkollegen gestoßen. Siehe Jayaswal 1924 und Gottlob 2002:71ff., 243ff.

<sup>55</sup> Roy 2003.

<sup>56</sup> *Economic and Political Weekly*, „Editorial”, 6. April 2002.

heitskampf entzogen haben. Nationalistisch gesinnte muslimische Politiker wie Maulana Abul Kalam Azad spielen kaum eine Rolle, ebensowenig wie auf der anderen Seite die weitgehende Abwesenheit der Hindukommunisten vom Freiheitskampf deutlich gemacht wird.

All dies ist geeignet, zur Kontrastierung von Hindus und Nichthindus beizutragen. Auch wenn die bisher vorgelegten neuen Lehrwerke hinter einem geschlossenen Geschichtsbild zurückbleiben – dafür gibt es zu viele Unklarheiten und innere Widersprüche –, Stück für Stück wird die säkulare und pluralistische Sicht der indischen Vergangenheit durch eine hindunationalistische ersetzt, in der nur Hindus als wirkliche Inder gelten. Und dabei wird ein Umgang mit den historischen Quellen praktiziert, der nicht nur die etablierten akademischen Forschungsstandards missachtet, sondern auch in offenkundigem Widerspruch zu den im Herbst 2001 vom NCERT selbst erlassenen „Guidelines and Syllabi“ für den Unterricht auf den verschiedenen Schulstufen steht. Dort sind die folgenden allgemeinen Lernziele aufgelistet:

- acquire necessary abilities and skills, both academic and social, which would enable the learner to differentiate between fact and fiction, and would help her/him to think critically and creatively, communicate effectively, cooperate with others and respond to the need of others;
- develop scientific temper by promoting the spirit of enquiry and following a rational and objective approach in analysing and evaluating data and information as well as views and interpretations;
- initiate the pupil into methods of historical enquiry;
- provide authentic historical knowledge;
- develop an attitude of studying the past in its context;
- help develop a spirit of enquiry and critical appreciation of the past so that pupils' personality is free from prejudices and bigotry, parochialism and communalism.<sup>57</sup>

Nach den Lernzielen, wie sie hier formuliert sind, wären eigentlich schon die Streichungen in den alten NCERT-Werken nicht gerechtfertigt gewesen. Und die veränderten Schwerpunktbildungen der neuen decken sie sicher nicht ab. „If, for instance, a student of history is to acquire ‘authentic historical knowledge’ by learning ‘to differentiate between fact and fiction’, there is no getting away for him or her from a critical evaluation of traditions, whether Hindu or Islamic, Jain or Buddhist.”<sup>58</sup>

Die den allgemeinen Lernzielen zuwiderlaufende Art und Weise ihrer Umsetzung in die Darstellungen veranlasst Krishna Kumar zum Versuch einer genaueren Differenzierung: „Indeed, the designs may not all be of NCERT’s own making, precariously poised as it is between its roles of serving an ideology-obsessed ministry and acting as a professional body in charge of educational change.” Als Balance-

<sup>57</sup> New Delhi, November 2001. Zitiert nach Jha 2003.

<sup>58</sup> Jha, ebenda.



akt betrachtet, könne man vielleicht dem National Curriculum Framework nicht pauschal jeden Wert absprechen. „The curriculum framework deserves some credit, for it manages to place under a cover of considerable thickness the general plan of action that the BJP-led government would quietly like to pursue.” Die Absichten seien teilweise so allgemein formuliert, dass Scharfschützen, die gewöhnlich auf die BJP einschlagen, wo immer sie in deren Politik Gefahren für die säkulare Erziehung wittern, nun vielleicht etwas verwirrt seien. Es müssten aber schließlich auch die Defizite der bisherigen Zustände bedacht werden, auf die die neuen Pläne antworten, denn: „The edifice of secular education has been in poor shape.”<sup>59</sup>

Trotzdem sieht der an der Universität Delhi lehrende Erziehungswissenschaftler im Gebrauch von Termini wie „value education” und den gelegentlichen Bezugnahmen auf das Erbe Gandhis nichts als Rhetorik, hinter der sich reaktionäre, wenn nicht faschistische Politik verberge. Seine Erkenntnisse über den Geschichtsunterricht in Indien und Pakistan resümierend, warnt er eindringlich vor den Gefahren für den Frieden, die von einem falsch konzipierten Geschichtsunterricht ausgehen: „If J. Krishnamurti’s view that modern education constitutes a major threat to world peace needed any proof, India and Pakistan provide it in their daily teaching of history to the young.”<sup>60</sup>

Andere Kritiker wie Meenakshi Thapan fragen sich, ob die Widersprüche nicht bereits in der Werterhetorik selbst liegen. Soll der offizielle Diskurs den Schein erwecken, als ginge es bei allem nur um die am besten geeignete Art, universale Werte zum Bestandteil der Schulerziehung zu machen? „Or is it, more dangerously, another modality for the reproduction of certain fundamental ideological beliefs that will be translated into universal values in the days to come?”<sup>61</sup> Je entschiedener die versteckte Arbeit an der Hinduisierung voranschreitet, desto lauter ist in der Öffentlichkeit die Rede von moralischen Werten. Und wenn, wie behauptet, die Verpflichtung auf bindende Werte den Verfall der Formen zivilen Zusammenlebens aufhalten soll, so wird gerade dieser durch das gleichzeitige Schüren von kommunalistischem Hass beschleunigt.

In attempting to whip up an atmosphere of hatred against minority communities, charged with distrust and irrational fears, the RSS is preparing the ground for the complete annihilation of the social fabric of this country. It is clear that this is a contradiction, and even dismissal, of the other attempt by the state to bring about a regeneration of values in society through education.<sup>62</sup>

Auch in der Tagespolitik wird ein Spiel mit verteilten Rollen gespielt. Den aggressiven Tönen aus dem Lager des RSS und der VHP stehen gelegentliche Ermahnungen

<sup>59</sup> Kumar 2000. Zu den Defiziten der Schulerziehung im Allgemeinen und der historischen Bildung im Besonderen, in Indien wie in Pakistan, siehe Kumar 2001.

<sup>60</sup> Kumar 2003. Zum Geschichtsunterricht in Pakistan siehe auch Sökefeld 1996.

<sup>61</sup> Thapan 2000.

<sup>62</sup> Ebenda.

der Regierungspolitiker zur Mäßigung gegenüber. Je nach Bedarf und Situation (z.B. im Wahlkampf) können die Emotionen aber auch wieder angeheizt werden. Der Ruf nach Werteerziehung, manchmal auch verbunden mit besorgten Äußerungen über die zunehmende kommunalistische Gewalt, steht unvermittelt neben aufmunternden Reden an die Aktivisten der Basisorganisationen, die sich berufen fühlen, die Reinheit und Hegemonie des Hinduismus zu verteidigen.

Der Geschichtsunterricht wird Schritt für Schritt der politischen Strategie der BJP und ihrer Verbündeten angepasst. Ungeachtet aller Versuche der Beschwichtigung werden in den neuen Lehrplänen und -materialien Nichthindus zu Feinden gemacht. Immer häufiger melden sich daher besorgte Vertreter der historischen Disziplin zu Wort. „It is by now abundantly clear that the teaching of history is an arena of urgent concern and anxiety.”<sup>63</sup> Wenn Schulbücher definieren helfen, wer und was indisch ist, so sagen sie damit immer auch, wer und was nicht. Das muss nicht in offener Hasspropaganda bestehen, diese wird an anderer Stelle bereitgehalten. Feindbilder lassen sich auf verschiedenen Wegen gleichzeitig vermitteln. Im Konfliktfall werden die Bilder wiedererkannt und entfalten ihre verheerende Wirkung. Angesichts der zunehmenden Übergriffe gegen Minderheiten in den letzten Jahren wird deutlich, wie viele die Lektion über die „wahre“ Geschichte Indiens bereits gelernt haben.

## Literaturverzeichnis

- Akhila Bharatiya Sanskriti-Gnana-Pariksa, Teil 7, Kurukshetra, Haryana: Sanskriti Bhavan, o.J.
- Ananth, Krishna, „What is history?“, in: *The Hindu*, 10. Dez. 2001
- Benedict, Kay, „Sangh School Skeletons in Government Cupboard“, in: *The Telegraph*, 3. Dez. 2001
- Bhargava, Pushpa M., „Education in values: a commentary“, in: *The Hindu*, 6. Nov. 2001
- Bhargava, Rajeev, „Community sentiment and the teaching of history“, in: *Seminar*, Februar 2003
- Bidwai, Praful, „Hindutva ire“, in: *Frontline*, -21. Dez. 2001
- Champakalakshmi, R., „Rewriting history“, in: *The Hindu*, 25./26. März 2002
- Chandra, Satish, *Medieval India*, New Delhi: NCERT, 1990
- Chatterji, Angana, „Myths and Dreams: Hindutva Nationalism and the Indian Diaspora“, in: *Asian Age*, 9. März 2003
- Chattopadhyaya, B.D., „Kulturelle Pluralität, widerstreitende Erinnerungen und Fragen vergleichender Geschichte: Historiographie und Pädagogik im zeitgenössischen Indien“, in: Jörn Rüsen, Michael Gottlob und Achim Mittag (Hg.), *Die Vielfalt der Kulturen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998, S.484-509
- Daga, Mahesh, „History as End“, in: *The Times of India*, 1. Dez. 2001

---

<sup>63</sup> Sarkar 2003.

- Datta, Pradip Kumar, „Hindutva and its ‘mhistory’”, in: *Seminar*, Februar 2003
- Dev, Arjun und Indira, *Modern India*, New Delhi: NCERT
- Dhavan, Rajeev, „Textbooks and communalism”, in: *The Hindu*, 30. Nov. 2001
- Gill, S. S., „Faith, reason and fundamentalism”, in: *The Hindu*, 28. Nov. 2001
- Gohain, Hiren, „On Saffronisation of Education”, in: *Economic and Political Weekly*, 16. Nov. 2002
- Golwalkar, Madhav Sadashiv, *We, or our Nationhood Defined*, Nagpur 1939
- Gottlob, Michael, „Geschichtspolitik in Indien: Von der kulturellen Vielfalt zur nationalen Einheitskultur”, in: *Internationale Schulbuchforschung* 23 (2001), S.465-476
- Gottlob, Michael (Hg.), *Historisches Denken im modernen Südasien*, Frankfurt am Main: Humanities Online, 2002
- Jayaswal, Kashi Prasad, *Hindu Polity. A Constitutional History of India in Hindu Times*, Patna 1924
- Jha, Vishwa Mohan, „A new brand of history”, in: *Frontline*, 15.-28. Februar 2003
- Jesudasan, Usha, „Learning from history”, in: *The Hindu*, 8. Juni 2002
- Kaur, Naunidhi, „History and sensibilities”, in: *Frontline*, 27. Okt.-9. Nov. 2001
- Khan, Shaikh Ullah, „On the verge of saffronisation?“, in: *The Hindu*, 5. Juni 2001
- Kumar, Anuradha, „The dilemmas of teaching history”, in: *The Hindu*, 7. Juli 2002
- Kumar, Krishna, „Hindu Revivalism and Education in North Central India“, in: *Social Scientist*, 18:10 (1990), S.4-26
- Kumar, Krishna, „Education: Noise and Design”, in: *Economic and Political Weekly*, 25. März 2000
- Kumar, Krishna, *Prejudice and Pride. School Histories of the Freedom Struggle in India and Pakistan*, Delhi: Viking, 2001
- Kumar, Krishna, „Winning Values. Secular Education Redefined”, in: *Economic and Political Weekly*, 28. Dez. 2002
- Kumar, Krishna, „Peace with the Past”, in: *Seminar*, Februar 2003
- Lal, Makkhan, *Ancient India*, New Delhi: NCERT, 2002
- Mayaram, Shail, „History in the textbooks”, in: *The Hindu*, 19. Febr. 2002
- Menon, Parvathi, „Mis-oriented textbooks”, in: *Frontline*, 17.-30. Aug. 2002
- Mody, Anjali, „Delete and control – the Parivar’s mantra”, in: *The Hindu*, 2. Dez. 2001
- Mody, Anjali, „Manufacturing believers”, in: *The Hindu*, 10. Febr. 2002
- Muley, D.S., Sharma, A.C. und Das, Supta, *How We Govern Ourselves: A Textbook of Civics for Class VII*, New Delhi: NCERT, 1997
- Muralidharan, Sukumar, „Challenging saffronisation”, in: *Frontline*, 15.-28. Sep. 2001
- Muralidharan, Sukumar, „To excise history”, in: *Frontline*, 8.-21. Dez. 2001
- National Steering Committee on Textbook Evaluation, *Recommendations and Report*, 2 Teile (Typoskript), New Delhi o.J.
- Naunidhi Kaur, „History and sensibilities”, in: *Frontline*, 27. Okt.-9. Nov. 2001

- Oak, P.N., *Some Blunders of Indian Historical Research*, New Delhi: Bharati Sahitya Sadan, 1994
- Om, Hari, *Contemporary India*, New Delhi: NCERT, 2002
- Rajalakshmi, T.K., „Lessons to learn”, in: *Frontline*, 13.-26. Okt. 2001
- Rajalakshmi, T.K., „Imparting prejudice“, in: *Frontline*, 2.-15. Febr. 2002
- Rajaram, Navaratna S., *The Politics of History. Aryan Invasion Theory and the Subversion of Scholarship*, New Delhi 1995
- Rajput, J.S., „Salient Features“ (National Curriculum Framework for School Education), New Delhi, November 2000, <http://www.nic.in/vseducation/ncert/cs1.htm>
- Rajput, J.S., „Inculcating a sense of pride’”, in: *The Hindu*, 12. Juni 2001
- Rajput, J.S., „Drawing up a curriculum”, in: *Frontline*, 13.-26. Okt. 2001
- Rajput, J.S., „Towards good citizenship”, in: *The Hindu*, 21. Jan. 2003
- Roy, Kumkum, „National Textbooks for the Future?”, in: *Economic and Political Weekly* 21. Dez. 2002
- Roy, Kumkum, „What happened to Confucianism?”, in: *Seminar*, Februar 2003
- Rudolph, Lloyd I. und Susanne Hoeber, „Rethinking Secularism: Genesis and Implications of the Textbook Controversy, 1977-79“, in: *Pacific Affairs* 56 (1983), S.15-37
- Sankalia, H.D., „The Cow in History“, in: *Seminar*, May 1967
- Sarkar, Tanika, „Historical pedagogy of the Sangh Parivar”, in: *Seminar*, Februar 2003
- Setalvad, Teesta „How textbooks teach prejudice”, in: *Communalism Combat*, October 1999 (online edition)
- Shahin, Sultan, „India sanitizing its past”, in: *Asia Times Online*, 2001
- Sharma, Ram Sharan, *Ancient India*, New Delhi: NCERT, 1999
- Singh, Amrik, „Saffronisation and textbooks”, in: *The Hindu*, 25. Aug. 2001
- Sökefeld, Martin, „Teaching the values of nation and Islam in Pakistani textbooks”, in: *Internationale Schulbuchforschung* 18 (1996), S.289-306.
- Subramaniam, C.N. und Paliwal, Rashmi, „Exploring alternatives”, in: *Seminar*, Februar 2003
- Thapan, Meenakshi, „Moral Education in the Contemporary Moment”, in: *Economic and Political Weekly*, 14.-20. Okt. 2000
- Thapar, Romila, *Ancient India*, New Delhi: NCERT, 1966
- Thapar, Romila, „Propaganda as History Won't Sell”, in: *The Hindustan Times*, 9. Dez. 2001
- Thapar, Romila, „History vs Propaganda”, in: *The Times of India*, 10. Dez. 2001
- Vanaik, Achin, „The textbook controversy”, in: *The Hindu*, 5. Dez. 2001

Manuskriptbearbeitung: Vera Rathje  
Satz und Textgestaltung: Christine Berg

Gesamtherstellung: einfach-digital print edp GmbH, Hamburg

ISSN 1436-1841  
ISBN 3-88910-295-6  
Copyright Institut für Asienkunde  
Hamburg 2003

CIP-Titelaufnahme:

<b>Indien 2003. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft</b> / hrsg. von Werner Draguhn. – Hamburg : IFA, 2003. – 482 S. ISSN 1436-1841 ISBN 3-88910-295-6
--



VERBUND STIFTUNG  
DEUTSCHES ÜBERSEE-INSTITUT  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Das Institut für Asienkunde bildet zusammen mit dem Institut für Allgemeine Überseeforschung, dem Institut für Afrika-Kunde, dem Institut für Iberoamerika-Kunde und dem Deutschen Orient-Institut den Verbund der Stiftung Deutsches Übersee-Institut in Hamburg.

Aufgabe des Instituts für Asienkunde ist die gegenwartsbezogene Beobachtung und wissenschaftliche Untersuchung der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen in Asien. Das Institut für Asienkunde ist bemüht, in seinen Publikationen verschiedene Meinungen zu Wort kommen zu lassen, die jedoch grundsätzlich die Auffassung des jeweiligen Autors und nicht unbedingt die des Instituts darstellen.

Nähere Informationen zu den Publikationen sowie eine Online-Bestellmöglichkeit bietet die Homepage: [www.duei.de/ifa](http://www.duei.de/ifa).

Alle Publikationen des Instituts für Asienkunde werden mit Schlagwörtern und Abstracts versehen und in die kostenfrei recherchierbare Literaturlatenbank des Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde ([www.duei.de/dok](http://www.duei.de/dok)) eingegeben.

Anfragen zur Asienliteratur richten Sie bitte an die Übersee-Dokumentation (Tel.: 040/42825-598 – Fax: 040/42825-512 – E-Mail: [dok@duei.de](mailto:dok@duei.de)).